Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470403
Centre d'intérêt: 120

Association des directeurs généraux des commissions scolaires.

Pour "Faire avancer l'école" : croire aux élèves, croire aux milieux : mémoire présenté à la Ministre de l'éducation le 13 décembre 1993 / ADIGECS, FCSQ. -- Sainte-Foy : FCSQ, [1993].
39 p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Le goût du public. Code: Document 4782; Dossier 2-201-09.

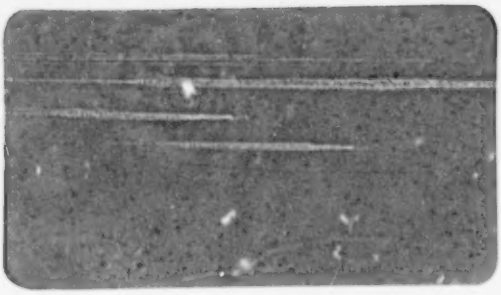
Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des commissions scolaires du Québec

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Commission scolaire * Mémoire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La première partie de ce mémoire constitue une synthèse de la réflexion issue de la consultation effectuée par la Fédération sur le projet de réforme scolaire de la ministre de l'Education. La seconde partie compile les commentaires et suggestions des 124 commissions scolaires qui ont participé à la consultation en regard de chacune des propositions ministérielles ainsi que des actions à entreprendre et des pistes à explorer.

Type de document:

MFN: 2003



La Fédération
des commissions
scolaires
du Québec

LE GOÛT DU PUBLIC

94-70413

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

Pour «Faire avancer l'école» :

Croire aux élèves,
Croire aux milieux

Mémoire présenté à la ministre de l'Éducation

Le 13 décembre 1993

ADIGECS
Association des dir. gén. des com. scolaires

FCSQ

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1983, EDIF. HENRI-BOURASSA EST
MONTREAL H2X 1S2

Document: 4782
Dossier: 2-201-09

Permettez-moi de vous expliquer sommairement le document que nous vous remettons ce matin.

La première partie constitue une synthèse de notre réflexion au sujet de la consultation que vous avez initiée en novembre. Comme la Fédération a agi en étroite collaboration avec l'ADIGECS, durant cette période, notre réflexion s'avère donc partagée par les premiers gestionnaires de notre réseau.

Nous avons procédé à une large consultation du réseau des commissions scolaires, impliquant le plus d'intervenants possible : commissaires d'écoles, cadres scolaires, directions d'école, parents, enseignants, professionnels, élèves, et même des représentants de MRC dans certains milieux. Nous avons aussi réuni les présidents et les directeurs généraux des commissions scolaires, pour nous doter d'une analyse plus complète. Nous avons compilé les avis de 124 commissions scolaires. L'analyse que nous vous présentons reflète ces activités.

La deuxième partie du document présente la position des commissions scolaires qui nous ont fourni leur avis pour chacune des propositions, des actions et des pistes à explorer. Nous y trouvons aussi présentés les commentaires les plus fréquents et les plus significatifs que nous avons colligés au regard de chaque proposition ou piste à explorer.

D'emblée, il nous apparaît essentiel de souscrire à l'objectif souhaité : la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes québécois; une réussite marquée au coin de la qualité et qui doit conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour une grande majorité d'entre eux.

Si l'objectif fait consensus, il y a sûrement plusieurs manières d'y arriver. Comme l'éducation est un processus complexe, on doit éviter les solutions simplistes ou trop générales. Le choix des moyens d'action devra donc se particulariser pour convenir aux dynamismes locaux.

Pour accroître l'efficacité des services et garantir l'atteinte des résultats recherchés, il faudra convenir que les moyens de réalisation, les modalités d'application doivent être laissés aux milieux locaux.

Ainsi, la ministre de l'Éducation assumerait les responsabilités d'établir les grandes orientations, les objectifs à poursuivre, ce qui implique la définition des régimes pédagogiques, l'adoption des programmes et la sanction des études. D'autre part, les commissions scolaires assumeraient la responsabilité de la mise en oeuvre, de la planification, des modalités de réalisation, de la supervision et de l'évaluation des services.

Un principe qui devrait guider nos actions : laisser le plus de responsabilité possible là où se passe l'action. Voilà une orientation de plus en plus partagée, tant dans le secteur public que dans le secteur privé.

Faire avancer l'école contient déjà cette intention, nous en convenons. Nous y avons relevé les affirmations suivantes :

- «il faudrait revoir certaines règles qui encadrent l'activité pédagogique des écoles»;

- «il faut donner aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire»;

- «il faut mettre en valeur les responsabilités professionnelles des enseignants et des directions d'école»;

- «il faut manifester une certaine prudence vis-à-vis de la tendance à vouloir tout prévoir, tout encadrer et tout contrôler»;

- «il est urgent que les pédagogues se réapproprient des rôles et responsabilités qui leur reviennent»;

- «il faut redonner aux milieux locaux et aux équipes-écoles la responsabilité qui leur revient...».

Toutes ces affirmations témoignent d'une même volonté, soit celle de la décentralisation vers les commissions scolaires et les écoles et celle de la responsabilisation des acteurs. Si telle est l'intention du Ministère, il faut se reconnaître en accord; tous ces propos rejoignent la volonté de la Fédération des commissions scolaires, de même que de l'Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires.

Après plusieurs années de pratiques centralisantes, il est possible que les milieux locaux prennent un certain temps pour développer de nouveaux réflexes de responsabilité locale. Nous avons senti cette problématique durant l'analyse de vos propositions.

Nous avons observé que, pour plusieurs propositions, les milieux sont très favorables à la proposition mais partagés quant aux actions proposées. Nous constatons que les milieux locaux voient bien d'autres actions pertinentes à réaliser et que certaines actions ont une pertinence régionale variable (les classes d'immersion en langue anglaise, par exemple).

Dans «Faire avancer l'école», vous avez décrit les voies d'une réussite de qualité et surtout les rôles et responsabilités des intervenants, aux divers paliers en partant de l'école jusqu'à l'État. Nous avons senti une large adhésion à ces quatre énoncés :

1° «L'école primaire et l'école secondaire doivent favoriser l'acquisition par les élèves de compétences générales élevées incluant, d'abord et avant

tout, la maîtrise des langages de base : langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture.

2° «Les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves.

3° «Le système éducatif doit devenir plus souple et offrir aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire pour s'adapter à des réalités diverses et en constante évolution.

4° «L'État doit mettre l'accent sur les objectifs à poursuivre et l'évaluation des résultats de l'ensemble du système éducatif; il doit en rendre compte à la population.»

Madame la Ministre, vous pouvez compter sur les commissions scolaires pour réaliser ce réalignement de responsabilités. Des nuances et des précisions vont se développer, forgeant le contour de nouveaux consensus.

LA «RESPONSABILISATION» DE L'ÉCOLE

Bien que les propositions de la Ministre ne relèvent d'aucun ordre prioritaire, il nous apparaît que la proposition la plus structurante, susceptible de permettre le mieux l'atteinte des objectifs visés, est la 8e proposition, celle qui veut : «promouvoir une gestion pédagogique qui mette en valeur les responsabilités professionnelles des enseignants et des enseignantes, ainsi que celles des directeurs et des directrices d'école». Nous voulons donc la commenter en premier comme étant celle qui doit constituer le moteur du renouveau recherché.

Bon nombre des malaises que vit l'école d'aujourd'hui sont à notre avis attribuables au degré d'étranglement que les instances supérieures ont imposé à l'école et à ses principaux agents. Au cours des quinze dernières années, l'école a été envahie de guides pédagogiques volumineux, de propositions diverses pour encadrer les processus d'apprentissage, de conventions collectives détaillées et paralysantes, de règles administratives centralisées et peu adaptées au milieu. Au fil de ces années, les enseignantes et les enseignants se sont fait faire l'école, ont été, à toutes fins utiles, dépossédés de leurs moyens pédagogiques; ils sont considérés comme des techniciens de l'enseignement et non plus des professionnels de l'enseignement. Si l'on veut faire avancer l'école, il est urgent de lui redonner toute la latitude nécessaire. Le document ministériel pose bien le diagnostic mais reste timide dans les orientations. On semble vouloir réduire le pilotage pédagogique du Ministère mais on parle plus loin d'ajouter aux conventions collectives plutôt que de les alléger. Nous croyons qu'il y a lieu :

- de responsabiliser les enseignantes et les enseignants dans le choix des méthodes et des moyens d'enseignement en ajustant les encadrements du Ministère et des commissions scolaires, pour leur laisser le plein développement de leur engagement et de leur créativité dans la classe;

- de renforcer le rôle de l'école comme première entité responsable de la réussite des élèves et de la prestation d'un service éducatif de qualité, adapté aux réalités de sa clientèle;

- de confier à la direction de l'école l'exercice de la supervision pédagogique et d'engager l'imputabilité des professionnels enseignants à l'égard de la réussite des élèves;

- de redonner aux milieux locaux la responsabilité entière de convenir des composantes de la tâche et des règles de l'organisation du travail;

- de décentraliser à l'école les ressources et les moyens d'enseignement susceptibles d'assurer une gestion pédagogique efficace et de rendre cette

école intéressante et engageante, pour mobiliser les jeunes, pour les faire persévérer et réussir;

- de requérir des partenaires du milieu et de constituer, au profit de l'ensemble du réseau, les éléments caractéristiques d'une bonne école, d'un bon établissement.

LE RENFORCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE SECONDE

Nous sommes très favorables à la volonté de renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue. Nous croyons important aussi de renforcer la maîtrise fonctionnelle de la langue seconde dans le contexte nord-américain actuel. Alors que la Ministre s'en tient à son plan d'attaque pour le français, langue maternelle («ciblage» des objectifs à poursuivre et définition des modes d'évaluation), elle verse pour l'anglais, langue seconde, dans l'ordre des moyens et des recettes.

Est-il pertinent que la Ministre impose une solution uniforme à l'ensemble des milieux (temps minimal obligatoire)? Les commissions scolaires ne sont-elles pas mieux placées pour retenir les mesures les plus efficaces pour leurs milieux? Il existe ailleurs d'autres formules qui pourraient être expérimentées; pensons à l'introduction de l'enseignement d'une langue seconde au premier cycle du primaire, comme en faisait état un avis du Conseil supérieur de l'Éducation.

Plutôt que de généraliser des formules expérimentales réussies dans certains milieux mais difficilement applicables à la grandeur du Québec, nous demandons à la Ministre d'établir ses objectifs à l'égard de l'anglais, langue seconde, et de laisser aux milieux locaux le choix des moyens pour y arriver.

LA DÉFINITION DU «PROFIL DE SORTIE», L'ORGANISATION DU COURS SECONDAIRE, LES RÈGLES D'OBTENTION DU DIPLÔME

Quelles sont les compétences attendues des élèves au sortir du secondaire? Voilà, à notre point de vue, un préalable essentiel de la «redéfinition» de la structure du cours secondaire. Pour un certain nombre, le profil de sortie doit correspondre aux exigences de la poursuite d'études supérieures alors que pour d'autres, le profil de sortie répond plutôt aux exigences du marché du travail ou de l'intégration fonctionnelle à la vie sociale. Tant le Conseil supérieur que le document ministériel reconnaissent la primauté de cette question comme choix stratégique devant «guider le cadre d'organisation pédagogique des écoles, c'est une question féconde qui nous renvoie à l'essentiel». Pourquoi ne pas clarifier cette question d'abord, avant d'entreprendre des propositions de refonte de l'organisation du secondaire? Nous pensons qu'un tel travail pourrait se faire rapidement, si, comme le manifeste le Ministère, son élaboration appelle à une association des partenaires du réseau. Nous vous offrons, Madame la Ministre, toute notre collaboration pour y arriver. Nous sommes persuadés qu'il faut amener tous les intervenants à participer à cet exercice structurant. Notre Fédération est disposée à associer tous les groupes intéressés pour aider votre Ministère à déterminer ces orientations stratégiques. Nous croyons posséder l'expérience et la «sagesse» pour vous conseiller judicieusement.

Nous vous signalons une préférence nette à réaliser ce travail avant de faire les choix que vous suggérez aux propositions 4, 5, 6 et 7. Nous éprouvons certaines inquiétudes à préciser les accessoires avant d'avoir défini l'essentiel. Certaines questions méritent clarification avant de passer à l'action. Nous en soulevons quelques-unes :

- les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires (cf. proposition 7) collent bien aux conditions d'admission au collégial. Est-ce là, la seule finalité d'un DES? Les sociétés avec lesquelles on se compare pour

justifier 80% de diplômation - l'Allemagne et le Japon entre autres - affichent autant de diplômés dans les voies technologiques et professionnelles que dans les champs de la formation générale.

- Devant la nécessaire harmonisation du DES (jeunes) et du DES (adultes), ces règles sont-elles appropriées pour des adultes dont le premier besoin n'est pas la poursuite d'études supérieures?

- Le regroupement de matières par grands champs du savoir doit-il se limiter au 2e cycle du secondaire? Il pourrait être fort utile pour donner un sens au titulariat au 1er cycle du secondaire par exemple. Il pourrait être un modèle fort utile à la révision des règles d'obtention du diplôme d'études secondaires, ouvrant ainsi des créneaux de certification diversifiés correspondant mieux aux besoins des individus et de la société. Il pourrait être un incitatif à l'interdisciplinarité et mettre fin à l'actuel «saucissonnage» des disciplines, fort dommageable à l'apprentissage des élèves plus à risques en 2e secondaire et 3e secondaire.

- Quels critères importent le plus pour choisir des modèles d'encadrement des élèves? La réussite académique? la stabilité? la relation maître-élèves? L'intégration des savoirs? On reconnaît que le rôle du Ministère devrait être de travailler à éliminer les contraintes qui nuisent à l'application de telles mesures. Une approche volontaire, dans chaque milieu, voilà la façon à privilégier.

Bref, Madame la Ministre, nous souhaitons échanger et explorer plus avant avec vous sur les propositions de ce chapitre avant d'en promouvoir l'application. Nous convenons avec vous de l'urgence d'en disposer pour faire avancer l'école.

QUANT AUX PISTES À EXPLORER

Vous reconnaissez d'ailleurs, dans les pistes à explorer, que la détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières méritent plus de réflexion et sont surbordonnés à l'expicitation d'un profil de sortie. Nous sommes d'accord pour examiner plus à fond avec vous le contenu de la grille-matières et l'organisation du curriculum de l'ordre secondaire, une fois convenu le profil de sortie.

L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes est aussi une question préoccupante. Malgré le succès de la relance de la formation professionnelle, les jeunes constituent encore à peine 20% de la clientèle scolaire. Peut-être sont-ils encore victimes d'une conception de l'école qui fait la promotion du DES général pour accéder aux études supérieures? Pourtant, les analyses prévisionnelles du marché du travail démontrent de plus en plus de besoins dans les emplois de services qui ne nécessitent pas une formation de niveau supérieur. L'âge d'entrée en formation professionnelle ne correspond pas non plus à ce que l'on rencontre dans d'autres pays industrialisés. Dans quel contexte faut-il revoir l'entrée en formation professionnelle? Il importe en premier lieu de définir les préalables fonctionnels à l'entrée en formation suivant les prescriptions des différents programmes. À titre d'illustration, la réussite du français de secondaire V devrait constituer un préalable pour une entrée en commerce et secrétariat alors que ce prérequis n'est sûrement pas nécessaire pour le programme de briquetage. Ce travail est urgent et doit constituer un chantier prioritaire du Ministère. L'organisation scolaire des centres de formation professionnelle est-elle trop rigide actuellement? Devrait-elle s'ouvrir pour permettre la poursuite concurrente de programmes de formation générale lorsque nécessaire? Une telle révision de l'organisation est pensable pour peu que les autorités centrales et locales s'y attaquent résolument et s'entendent sur les résultats à atteindre. Dans cette recherche, il est essentiel de ne pas retomber dans les formules de formation à rabais déjà connues en formation professionnelle; ce serait là remettre en cause tous les efforts déjà accomplis pour relancer une formation professionnelle de qualité solidement maillée avec le monde du travail.

Quant à l'imputabilité de l'école, nous avons déjà souligné qu'elle était un corollaire indissociable de la «responsabilisation» que nous préconisons. Une école, c'est un centre de services, avec des clients - les élèves - et avec un milieu culturel à desservir. Cette dynamique de pourvoyeur de services et de clientèle à satisfaire nous aide à comprendre les marges de manoeuvre requises et le rôle déterminant que devra jouer la commission scolaire dans cette médiation entre l'école et son milieu.

En somme, Madame la Ministre, nous espérons que nos prises de position feront progresser le débat. Certaines questions sont restées ouvertes et nous souhaitons collaborer avec votre Ministère à la recherche des solutions les plus pertinentes au développement de l'éducation de demain. Vous pouvez compter sur nous.

CONCLUSION

Quelle vision avons-nous des compétences que devraient maîtriser les personnes, au terme de ce processus de scolarisation? Comment décrire les caractéristiques souhaitées d'une bonne école, d'un bon établissement?

En conclusion, Madame la Ministre, nous voulons vous assurer de l'intérêt du réseau des commissions scolaires pour ces «pas à faire» et ces pistes à expliciter. Nous espérons que nos prises de position feront progresser le débat.

Certaines questions restent à débattre, nous en convenons, et nous sommes déterminés à agir promptement, dès janvier 94, pour travailler de concert avec votre Ministère et tous les agents de l'éducation à la recherche des solutions pour l'avenir. En y mettant plus de temps, nous sommes convaincus de

pouvoir créer cette complicité indispensable, autour des écoles et dans les écoles.

Si l'échéance de la présente consultation n'a pas facilité la concertation autant que nous le souhaitions, nous pourrions y apporter plus de soin pour la prochaine étape.

C'est stimulant, Madame la Ministre, de constater l'appui important que reçoivent plusieurs de vos propositions. Le taux élevé de participation de tous les milieux nous donne confiance dans la capacité des milieux locaux de mettre en place les moyens de réalisation les plus pertinents.

Nous voulons nous doter d'écoles publiques de grande qualité, respectées par la population, engageantes pour les élèves, suscitant la fierté de ceux qui y travaillent et pourvues d'une bonne reconnaissance sociale.

Nous avons, comme vous, Madame la Ministre, cette volonté de doter nos concitoyens d'écoles aux exigences élevées en fonction de l'évolution de la société et des besoins qu'elle manifeste : «une école québécoise revue et corrigée».

Faire avancer l'école

Résultats de la consultation

Réponses compilées : 124 sur 137 commissions scolaires

Instances consultées à des degrés divers :

Commissaires d'écoles
Cadres de services
Directeurs d'école
Parents
Enseignants
Professionnels
Élèves
MRC (dans certains cas)

Les commentaires et suggestions présentés représentent les points de vue les plus significatifs et les plus fréquemment formulés. Cette liste n'est donc pas exhaustive.

Proposition 1 ***Renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue.***

Action 1 Donner, au moment de l'évaluation, plus de poids à la langue écrite et plus de responsabilités aux enseignants et enseignantes.

Action 2 Faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la 3e année du secondaire.

Action 3 Mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostique d'écriture, applicable au début de la 5e année du primaire et de la 4e année du secondaire.

RÉSULTATS

P-1 Cette proposition reçoit un très large appui.

A.1 Appui mitigé : les répondants trouvent que l'apport de la lecture, en particulier, est sous-estimé.

A.2 Cette action reçoit un très large appui.

A.3 Cette action reçoit un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

Proposition 1

La qualité du français écrit doit être une priorité de toute l'école. Cette préoccupation doit donc être partagée par l'ensemble des intervenants auprès de l'élève.

Plusieurs suggèrent que la communication orale constitue une assise importante du développement de l'habileté à écrire. C'est un outil capital pour le développement de la pensée, pour l'accès à la connaissance.

La majorité des répondants soulignent que l'habileté à lire demeure de la plus haute importance dans l'apprentissage de l'écriture comme dans l'apprentissage des autres matières.

Plusieurs demandent qu'on se dote d'un plan de développement des bibliothèques scolaires.

On craint, dans plusieurs milieux, un «retour du balancier» qui entraînerait une tendance excessive à l'enseignement de connaissances notionnelles au détriment du développement des habiletés.

Il faudrait redéfinir le profil de sortie de chaque degré au chapitre de la langue maternelle.

Proposition 2	***Renforcer l'apprentissage de la langue seconde.***
Action 4	Garantir un temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.
Action 5	Promouvoir la formule de l'enseignement intensif de l'anglais.
Action 6	Organiser des classes d'immersion en langue anglaise et des échanges interlinguistiques.
Action 7	Accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde.
Action 8	Reconnaître, au moment de la sanction des études, deux niveaux de performance dans la langue seconde, français ou anglais.

RÉSULTATS

P-2 Cette proposition reçoit un très large appui.

A.7 Cette action fait l'unanimité.

A.4 à
A.8 Ces actions reçoivent un appui très mitigé.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 2

Les commissions scolaires devraient avoir toute la marge de manoeuvre requise pour implanter ces actions, en particulier celles relatives au temps d'enseignement, à l'enseignement intensif, aux classes d'immersion et aux échanges interlinguistiques.

Plusieurs soulignent le besoin «d'équité» entre les matières dans le curriculum du primaire : comment donner à l'anglais, langue seconde, un statut privilégié (temps minimal garanti)?

On doute que le fait d'assurer 216 heures d'enseignement de l'anglais entraîne un gain appréciable quant à la maîtrise de la langue.

On croit beaucoup plus aux effets d'une meilleure qualification des enseignantes et des enseignants pour accroître la qualité de l'enseignement de l'anglais.

Si on applique un «temps minimal garanti» à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, ça se fera au détriment d'autres matières telles que les arts, l'éducation physique, ce que refusent une majorité de répondants.

Faudra-t-il chercher la solution dans les encadrements que sont les conventions collectives, ou le temps de présence des élèves à l'école?

Proposition 3 ***Accentuer, tout au long du primaire et du secondaire, la visée d'une formation générale de bon niveau.***

Action 9 Mettre au point un «profil de sortie» réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire.

RÉSULTATS

P.3 Cette proposition reçoit un très large appui.

A.9 Cette action reçoit un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 3

La majorité des répondants considèrent cette proposition comme préalable aux autres. Un consensus clair sur les profils de sortie permettrait de prendre des décisions éclairées sur le degré de maîtrise des langues, l'organisation des cycles, les règles de sanction des études, la répartition des matières.

Dans le contexte de cette proposition, il y aura lieu de convenir de ce qu'on attend d'une bonne école, de décrire les compétences de base attendues d'un citoyen, de se concerter sur la formation fondamentale commune à donner à nos concitoyens, et de déterminer les degrés de maîtrise exigés.

Plusieurs milieux font référence au cheminement en cours dans plusieurs milieux sur la formation fondamentale et souhaitent qu'on se serve de cette réflexion pour aborder ce travail sur les profils de sortie.

On demande que cette démarche soit menée en y associant tous les intervenants, de tous les milieux. Même, certains recommandent qu'on mette en place des comités de travail régionaux sur cette question, afin d'éviter une trop grande centralisation du débat. Les commissions scolaires pourraient se charger de consulter leur communauté scolaire mais aussi le milieu social, économique et culturel.

Des profils de sortie bien structurés, réalistes et fonctionnels constitueraient la pierre angulaire de la prochaine planification, de la définition de l'école pour demain.

Tous soutiennent qu'il s'agit d'un exercice démocratique, collectif, qui doit impliquer tous les intervenants. L'idée d'un «comité de sages» n'est pas jugée appropriée.

Proposition 4 | ***Répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans.***

Action 10 | Modifier, dans le régime pédagogique du secondaire, la répartition des cycles d'études.

RÉSULTATS

P-4 et A-10 — Cette proposition et cette action reçoivent un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 4

Les milieux scolaires sont généralement favorables à cette modification de la répartition des cycles d'études au secondaire. Toutefois, si cette décision entraînait obligatoirement un redéploiement physique des élèves dans les écoles, on estime que les coûts nouveaux ainsi engendrés seraient considérables. Si cette mesure favorise l'organisation du curriculum et la sanction des études, on se dit favorable à cette décision.

Plusieurs répondants questionnent la pertinence de cette mesure quant au développement psychologique et social des jeunes; certains soutenant que l'élève de troisième secondaire constituera un apport très positif auprès des plus jeunes, d'autres prétendant que la différence de maturité pourrait entraîner une démotivation des élèves de troisième secondaire et constituer un effet négatif pour les élèves plus jeunes.

Quant à la sanction des études, cette mesure suggère aux milieux des aménagements particuliers : ainsi, on pense que la commission scolaire pourrait gérer et comptabiliser les unités réussies jusqu'à la fin de ce premier cycle de trois ans. On trouve qu'il y aurait là une occasion de faire un bon bilan de fin de cycle, avant d'aller plus loin. Plusieurs évoquent une forme de sanction locale de cette fin de cycle.

Proposition 5 ***Marquer les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire.***

Action 11 Procéder, au premier cycle du secondaire, à la formation de groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un «titulaire» ou d'un «tuteur».

RÉSULTATS

P-5 Cette proposition reçoit un très large appui.

A-11 Cette action reçoit un appui mitigé.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 5

Plusieurs soulignent que les encadrements nationaux (régimes pédagogiques, conventions collectives, etc.) constituent les premiers freins, les premières contraintes à l'organisation pédagogique de l'école.

On souscrit unanimement aux objectifs sous-jacents. Procurer un meilleur accompagnement aux élèves; fournir aux élèves plus de stabilité et un noyau d'appartenance; donner plus de marge de manoeuvre pour les activités mobilisantes; faciliter l'intégration des savoirs; etc. Voilà de ces objectifs dont on reconnaît la pertinence. Plusieurs milieux soutiennent qu'ils connaissent d'autres moyens que ceux suggérés et encouragent la ministre de l'Éducation à ne pas imposer l'un ou l'autre des moyens.

On reconnaît que le rôle du Ministère devrait être de travailler à éliminer les contraintes qui nuisent à l'application de telles mesures.

Une approche volontaire, dans chaque milieu, voilà la façon à privilégier; étant entendu qu'on aura convenu de travailler à l'atteinte des objectifs.

Les commissions scolaires sont intéressées à mettre en commun leurs expertises pour soutenir l'application des moyens d'encadrement privilégiés. Il faudra prendre le temps d'aller chercher l'adhésion des personnels scolaires et respecter le cheminement de chaque milieu, en se rappelant que ces «formules» sont des moyens facilitants, et non les objectifs à poursuivre.

Proposition 6 | ***Accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire.***

Action 12 | Proposer un regroupement des matières à option par grands «champs» du savoir.

Action 13 | Poursuivre le travail d'élagage des cours préalables du collégial.

Action 14 | Varier les approches pédagogiques, à l'intérieur du cadre de la formation générale offerte aux jeunes de 4e et 5e secondaire.

RÉSULTATS

P-6 Cette proposition reçoit un appui mitigé.

A-12 Cette action reçoit un appui mitigé.

A-13 Cette action reçoit un très large appui.

A-14 Cette action reçoit un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 6

La diversification des cours en 4e et 5e secondaire semble possible lorsqu'il y a un grand nombre d'élèves mais peu réalisable dans un très grand nombre d'écoles secondaires.

De plus, on souligne une certaine réserve sur l'augmentation des cours optionnels en 4e secondaire. L'intention de diminuer la dispersion nous semble s'opposer à cette ouverture à plus d'options dans plusieurs champs.

Plusieurs déplorent l'absence du champ de la formation de la personne parmi ces six champs, de même que les arts.

Si l'on met en place de tels profils de formation, il serait souhaitable qu'une mention apparaisse sur le diplôme d'études secondaires.

Les commissions scolaires appuient largement l'élagage des cours préalables du collégial. On souligne, en particulier, des besoins d'élagage pour l'accès à la formation technique.

Quant à la diversification des approches pédagogiques, les commissions scolaires soutiennent qu'il s'agit là d'un besoin pour tous les degrés du cours secondaire et rappellent à la ministre de l'Éducation qu'il s'agit de ne pas entraver par des mesures nationales cette diversification, étant entendu qu'il s'agit d'une responsabilité locale.

Proposition 7A	***Réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires.***
Proposition 7B	***Le cumul des unités ne se ferait désormais que pour les cours du second cycle, soit la 4e et la 5e année du secondaire.***
Proposition 7C	***L'élève devrait rassembler au moins 54 unités dans les matières de 4e et 5e année.***
Proposition 7D	***La réussite serait obligatoire dans les matières suivantes :*** – ***langue maternelle de 5e,*** – ***langue seconde de 5e,*** – ***mathématiques de 5e,*** – ***sciences physiques de 4e,*** – ***histoire du Québec et du Canada de 4e.***
Proposition 7E	***Il est à noter que le cours de mathématiques de 5e secondaire pourrait être remplacé par un cours de mathématiques de 4e secondaire déterminé par le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de connaissances comparable.***
Action 15	Inscrire les règles proposées dans les régimes pédagogiques. Ces règles entreraient en vigueur pour les élèves terminant leurs études secondaires en 1996-1997.
Action 16	Revoir le contenu des programmes de mathématiques de 4e et 5e secondaire.

RÉSULTATS

P-7A Cette proposition reçoit un large appui.

P-7B à
P-7E Ces propositions reçoivent un appui mitigé.

A-15 Cette action reçoit un appui mitigé.

A-16 Cette action reçoit un large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 7

Le cumul des unités en 1re, 2e et 3e secondaire a un effet valorisant pour les matières autres que le français ou l'anglais, langue d'enseignement, la langue seconde et les mathématiques. Il est aussi un élément de motivation pour la réussite de ces cours par les élèves. Il est donc recommandé que les commissions scolaires continuent de comptabiliser les unités réussies au premier cycle et en attestent au moment de l'accès au second cycle du secondaire.

Il faudra étudier sérieusement la possibilité d'une attestation délivrée par la commission scolaire à la fin de la troisième secondaire. Plusieurs soulignent qu'il s'agirait de reconnaître là l'état de la formation générale commune.

On note un appui important au focus à mettre sur la cinquième secondaire dans la sanction des études.

Plusieurs commissions scolaires recommandent qu'on aménage plus de voies de sortie. Le DES, conduisant au cégep n'est qu'une voie de sortie de l'école secondaire.

Il serait sage de prévoir l'application de nouvelles règles de sanction des études après que les programmes de mathématique et de sciences physiques auront été revus et après qu'on se sera entendus sur les profils de sortie du cours secondaire.

Il faut être conscient que la mise en place de ces nouvelles règles de sanction aura pour effet d'élever la barre. Pour atténuer les impacts négatifs sur le taux de diplômation, on devra accentuer les mesures pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

Certaines commissions scolaires soulignent que les enfants d'immigrants auront tout un défi en devant réussir les cours de français et d'anglais de 5e secondaire, deux langues secondes pour eux.

Proposition 8	***Promouvoir une gestion pédagogique qui mette en valeur les responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants, ainsi que celles des directeurs et des directrices d'école.***
Action 17	Donner des clés pour réinterpréter les programmes d'études actuels.
Action 18	Revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes.
Action 19	Redonner aux enseignants et enseignantes une meilleure part dans l'évaluation et dans les examens.
Action 20	Appuyer les projets d'école novateurs.
Action 21	Assurer la présence des enseignants et des enseignantes dans les lieux où sont prises les décisions importantes concernant leur profession.
Action 22	Favoriser la diversification des tâches du personnel enseignant.

RÉSULTATS

P-8 Cette proposition reçoit un très large appui.

A-17 Cette action reçoit un large appui.

A-18 Cette action reçoit un large appui.

A-19 Cette action reçoit un large appui.

A-20 Cette action reçoit un très large appui.

A-21 Cette action reçoit un très large appui.

A-22 Cette action reçoit un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Proposition 8

Les actions proposées ici auront plus de sens dans un contexte de décentralisation et en prenant en compte des profils de sortie définis. On pense que vingt ans de gestion centralisée ont érodé les réflexes d'initiative et de responsabilité.

Les programmes actuels ont besoin d'être allégés. On y trouve trop d'objectifs; certains objectifs se répètent dans plusieurs programmes. Par ailleurs, plusieurs milieux n'ont pas perçu ce que pourraient être ces «clés pour réinterpréter».

Revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes implique, dans l'esprit des répondants, que l'on prenne les moyens pour s'associer des praticiens, des enseignants, de tous les milieux; on estime aussi que les personnels des écoles devraient être systématiquement consultés sur tous les projets de révision de programmes. Plusieurs intervenants souhaitent, par ailleurs, intervenir sur les éléments qui devraient continuer d'être déterminés par le ministre. On cite le rôle de la résolution de problèmes dans l'enseignement de la mathématique ou la démarche expérimentale dans l'enseignement des sciences.

Un bon nombre de milieux sont réticents à confier aux enseignants une plus grande responsabilité dans l'évaluation et les examens. Ils allèguent qu'il s'agit d'une responsabilité partagée entre le MEQ, la commission scolaire, l'école et l'enseignant; chacun doit rendre compte de la qualité de la formation. Tous reconnaissent que l'évaluation formative est de la responsabilité exclusive de l'enseignant. L'intervention du MEQ et de la commission scolaire assure une objectivité que l'enseignant ne peut garantir vu sa situation de juge et partie.

1re question : L'apprentissage de l'anglais, langue maternelle («English Language Arts»).

Question 1.1 Est-il opportun d'introduire des épreuves ministérielles d'écriture en vue de mieux connaître la performance des élèves en anglais, langue maternelle?

RÉSULTAT

Cette question reçoit un très large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Question 1

On juge important qu'une évaluation soit faite de la compétence des élèves en écriture en anglais, langue maternelle. C'est aussi important qu'en français, langue d'enseignement.

Plusieurs croient qu'un tel examen devrait être situé en 5e année du primaire plutôt qu'en sixième afin de permettre des corrections avant la fin du cours primaire. Une épreuve en troisième secondaire semblerait aussi très utile.

Plusieurs organismes suggèrent que de tels examens soient mis en place comme «mesures longitudinales», c'est-à-dire un moyen de se renseigner sur le comportement et la compétence des élèves, sans effet sur leur bilan sommatif personnel ou sur la sanction des études. À l'appui de cet énoncé, on cite les "Canadian Tests on Basic Skills", largement utilisés au Canada.

Les commissions scolaires recommandent que les milieux scolaires concernés soient associés à la mise en oeuvre (préparation, administration et correction) d'une telle mesure.

2e question : La détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières.

Question 2.1	Est-il toujours opportun de maintenir obligatoires certains cours?
Question 2.2	À quoi serait-il opportun d'allouer le temps qui pourrait ainsi être libéré?
Question 2.3	Faut-il réexaminer l'approche strictement disciplinaire dans les programmes d'enseignement en arts?
Question 2.4	Doit-on revoir la séquence de l'enseignement obligatoire des sciences de la nature au secondaire?
Question 2.5	Faut-il, en 4e secondaire, accroître le temps disponible pour les cours à option?

RÉSULTATS

Les répondants sont très partagés sur ces questions.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Question 2

Il est peut-être possible, voire souhaitable que les contenus de certains programmes soient réaménagés, fusionnés avec les contenus d'autres programmes ou traités autrement. La plupart des milieux scolaires pensent qu'il serait prématuré de prendre des décisions immédiatement à ce sujet. Le travail préalable consiste à définir les profils de sortie du cours primaire et du cours secondaire, selon les modalités à définir.

Réfléchissant à l'allégement de la grille-matières, la plupart des milieux soutiennent qu'il faudrait laisser une bonne marge de manoeuvre aux milieux locaux, de façon à rencontrer les besoins particuliers des élèves.

Plusieurs mesures sont à expérimenter et à évaluer avant d'en venir à supprimer des matières. On pense notamment à des pratiques d'intégration des matières.

Les commissions scolaires s'inquiètent du fait que les hypothèses avancées quant aux cours obligatoires et à la réallocation de temps excluent toujours les disciplines de la formation de la personne.

Dans la perspective de temps récupéré à la grille-matières, on viserait tantôt un investissement supplémentaire dans les matières-langages, tantôt le développement artistique, les activités étudiantes, des projets d'école, des projets d'encadrement et de rattrapage académique ou des apprentissages relatifs à la méthodologie du travail.

La plupart des milieux considèrent cette réflexion tout juste ébauchée ou amorcée. Pour arriver à une «formation générale de bon niveau», plusieurs aspects sont à analyser tels que la détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières, mais dans un certain ordre.

3e question : L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes.

Question 3.1	Doit-on permettre aux jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle?
Question 3.2	Faut-il revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle?
Question 3.3	Doit-on faciliter aux élèves inscrits en formation professionnelle la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale?
Question 3.4	Doit-on offrir de nouveaux programmes de formation professionnelle pour des occupations de faible complexité?
Question 3.5	Faut-il réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation?

RÉSULTATS

Ces questions reçoivent un appui très mitigé.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

Question 3

Les commissions scolaires ont beaucoup investi dans la réforme de la formation professionnelle depuis 1987. Les principes qui ont guidé cette réforme reçoivent encore l'adhésion des milieux concernés :

- avoir une bonne formation générale de base à l'entrée;
- avoir une maturité suffisante;
- intégrer les clientèles jeunes et adultes dans les mêmes groupes;
- répondre aux exigences de qualité attendue par le milieu du travail.

Le créneau formation professionnelle au secondaire doit être maintenu avec ses exigences actuelles de qualité, car on commence à regagner la confiance des milieux du travail. Un bon nombre de commissions scolaires partagent cette position.

Un des principaux freins à l'expansion de la clientèle est la mentalité élitiste des adultes. La valorisation de la formation professionnelle et des métiers est à intensifier.

Quant aux nouveaux programmes pour des occupations de faible complexité, on signale que d'autres voies sont à exploiter :

- la formation par les stages (ISPJ);
- la voie technologique;
- les nouveaux projets d'alternance travail-étude;
- les programmes d'apprentissage tels que ceux de la SQDM.

Toutefois, plusieurs commissions scolaires seraient disposées à expérimenter des formations peu complexes pour des fonctions de travail telles que pompiste, caissière, et bien d'autres dans le domaine des services. Des projets «de faible complexité» ne doivent pas être associés étroitement à la formation professionnelle.

Dans bien des milieux, on croit que peu de personnes peuvent poursuivre simultanément et avec succès leur formation générale et leur formation professionnelle. On voit plutôt le recours à l'éducation des adultes, individuellement, pour combler certains besoins de formation générale.

Les tendances très partagées sur ces questions nous amènent à prévoir une réflexion mieux structurée sur les créneaux à développer et sur les cadres organisationnels à privilégier.

4e question : L'évaluation et l'imputabilité de l'école.

Question 4.1 Doit-on faire en sorte que l'évaluation et la reddition de comptes s'effectuent sur tous les éléments importants de la vie scolaire?

Question 4.2 S'il est important de rendre des comptes sur les résultats des élèves et sur l'utilisation des fonds publics, serait-il important qu'on s'attarde également à évaluer l'ensemble des facettes de la vie scolaire?

RÉSULTATS

Ces questions reçoivent un large appui.

COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Question 4

On constate que l'école rend compte de la réussite scolaire en vue de l'obtention du diplôme. Pourtant, la société reconnaît à l'école une fonction d'éducation. C'est une fonction sur laquelle il faudrait produire un bilan.

S'il est reconnu nécessaire que les équipes-écoles rendent compte de tous les aspects importants de la vie scolaire, on pense que les objets, les niveaux d'exigence et les modalités doivent être déterminés en concertation avec les écoles, afin que ces processus nouveaux contribuent à «faire avancer les écoles».

On souligne que l'école doit déjà rendre des comptes à la commission scolaire et à son conseil d'orientation. La Loi sur l'instruction publique parle expressément du bilan des activités de la commission scolaire, de rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses écoles (220).

De plus, le projet éducatif, dont l'élaboration, la réalisation et l'évaluation doivent se faire avec la participation des élèves, des parents, des enseignants et des autres membres du personnel de l'école, contient les orientations et les mesures propres à l'école (37).

En ajoutant les fonctions et responsabilités dévolues au conseil d'orientation (77) et au comité d'école (88), on constate qu'une partie importante des besoins d'information et de participation sont déjà traités par la loi actuelle.

On note un bon intérêt pour ces questions. Plusieurs associent rendre des comptes à rendre public. On pense ainsi à promouvoir...

Dans cet inventaire à faire des objets à y traiter, ne pourrait-on pas considérer la reconnaissance des activités éducatives et des engagements personnels des élèves?

Une nouvelle réflexion à cet égard devra se faire en évitant certains pièges. Ainsi, il faudra éviter la tendance à bureaucratiser; il faudra éviter de fixer des attentes sans donner le contrôle des moyens; il faudra se rappeler que la commission scolaire encadre la gestion des écoles.

On demande qu'une nouvelle approche de l'imputabilité des écoles s'accompagne de la reconnaissance aux pouvoirs locaux et à l'école d'une véritable marge de manoeuvre et des ressources suffisantes pour faire face à ces responsabilités.

1001, avenue Bégon
C.P. 490, Sainte-Foy
(Québec) G1V 4C7
Tél.: (418) 651-3220
Téléc.: (418) 651-2574